

Recensão

Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional

Organizado pelo Grupo de Trabalho de Investigação (GTI) da APM. Lisboa: APM, 2002.

Dario Fiorentini

Unicamp, Brasil

Este é um livro fascinante e desafiador que traz contributos valiosos para a investigação no campo da Educação Matemática, tendo como perspectiva o professor como investigador de sua prática profissional. Trata-se, portanto, de uma obra que interessa tanto aos investigadores académicos e aos formadores de professores quanto aos professores escolares.

A questão central que perpassa toda a obra diz respeito à importância e à necessidade dos professores tomarem sua própria prática profissional como objeto privilegiado de reflexão e investigação. Penso que as principais questões que se colocam como ponto de partida, tendo em vista os propósitos do livro, são: *Por que os professores precisam refletir e investigar sobre a própria prática profissional? Isso é realmente possível? Como isso pode ser feito? O que mostram, neste sentido, as primeiras experiências investigativas?*

Nesta recensão, apresento, primeiramente, a estrutura e organização da obra, descrevendo rapidamente a temática abordada em cada parte e em cada texto. A seguir, apresento algumas reflexões e, talvez, contribuições ao debate, em torno das questões essenciais que permeiam todo o livro.

A estrutura e organização do livro

O livro contém 15 capítulos distribuídos em três partes distintas. A primeira é constituída de três capítulos que abordam, de modo mais geral, o tema da reflexão e da investigação sobre a prática profissional. A segunda parte contém 10 capítulos e reúne uma coleção de textos que relatam experiências investigativas sobre a própria prática e que foram produzidas por professores e formadores de professores. A terceira parte, constituída de dois capítulos, faz um balanço crítico de algumas experiências pioneiras de estudos, traduzidos em teses de mestrado, que têm como objeto de investigação a prática dos próprios professores autores das teses.

Os três primeiros capítulos do livro, relativos à primeira parte da obra, tentam, de um lado, responder teoricamente às perguntas anteriormente mencionadas e, de outro,

proporcionar alguns aportes teórico-metodológicos que subsidiem as práticas reflexivas e investigativas dos professores. O capítulo que abre o livro intitula-se “Investigar a nossa própria prática”, de autoria de João Pedro da Ponte, e aborda questões de fundo, como, por exemplo, o conceito de investigar a própria prática e sua respectiva prática investigativa e as vantagens, possibilidades e validade desse tipo de investigação. O segundo capítulo, de Isolina Oliveira e Lurdes Serrazina, discute o conceito de reflexão e o conceito de prática reflexiva associando-as à idéia de professor reflexivo e investigador. O terceiro capítulo, de Ana Maria Boavida e João Pedro da Ponte, traz discussões em torno dos conceitos e práticas de trabalho colaborativo, prática colaborativa e investigação colaborativa.

Os dez seguintes capítulos, relativos à segunda parte do livro, trazem relatos de investigações que têm como objeto de estudo a prática profissional dos próprios professores e servem para ilustrar, com exemplos, este tipo de investigação.

A metade destes dez estudos relata investigações realizadas pelos próprios professores com seus alunos, sendo que quatro são referentes ao ensino na escola primária ou secundária. Este é o caso dos estudos de Irene Segurado, Alexandra Rocha e Olívia Sousa que desenvolveram experiências em aula com investigações matemáticas. Cabe destacar que a prática investigada por Olívia Sousa, envolvendo investigação estatística com alunos do 6º ano, diferenciou-se das demais por ter sido realizada em parceria com a professora responsável da turma, constituindo um par pedagógico. O outro estudo desta categoria, de José Manuel Azevedo, é relativamente distinto pois investiga uma experiência de ensino de derivadas mediado pelo computador. Há também um estudo, de Helena Fonseca, feito no ensino superior, investigando uma experiência na formação inicial de professores de matemática em torno do tema “investigações matemáticas”, a qual foi desenvolvida com os alunos como projeto investigativo.

Dois dos estudos relatados no livro têm como objeto de investigação o trabalho colaborativo desenvolvido pela investigadora com um grupo de professores. O estudo de Manuela Pires envolveu sua participação com um grupo de quatro professores do 11º ano — que chamou de grupo de ação-reflexão — tendo como foco investigativo o alcance, as potencialidades e as dificuldades, na perspectiva dos alunos, na realização de diferentes tarefas (exercícios, problemas, modelação e projetos). O outro estudo — de Conceição Patrício — investiga uma experiência de trabalho colaborativo da autora com três professoras do primeiro ciclo focalizando a gestão colaborativa do currículo de matemática, as reflexões das professoras e os contributos do trabalho colaborativo na formação e desenvolvimento profissional das mesmas.

Os três últimos estudos, da segunda parte, relatam investigações sobre práticas de formação de professores, focalizando especialmente o desenvolvimento profissional dos professores e dos próprios formadores e/ou as transformações ocorridas na prática docente dos mesmos. Dois desses estudos têm como foco de investigação o processo de formação de professores durante o período de estágio na escola. O primeiro deles — de Lina Brunheira — investiga as possibilidades formativas das experiências de três estagiários com aulas investigativas e estabelece reflexões sobre o trabalho conjunto desenvolvido com os estagiários e seu papel como orientadora. O segundo estudo — de

Fernanda Perez – investiga, como orientadora da escola, os efeitos que uma experiência de estágio, assentado num programa de cariz reflexivo, envolvendo a realização de um projeto de investigação-ação com duas estagiárias, pode promover no desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira. O último estudo – de Elvira Ferreira – realiza um balanço retrospectivo sobre o desenvolvimento profissional de duas professoras escolares, e dela própria como formadora dessas professoras, ao longo de um processo de trabalho que passou por três modalidades diferentes de formação: curso, círculo de estudos e trabalho colaborativo.

Os dois últimos capítulos, que compõem a terceira e última parte do livro, se debruçam criticamente sobre experiências pioneiras de estudos traduzidos em teses de mestrado que têm como objeto de investigação a prática docente dos próprios professores autores. Primeiramente, Lurdes Serrazina e Isolina Oliveira descrevem e apresentam um balanço crítico de seis estudos investigativos produzidos como tese de mestrado que foram realizados em Portugal entre os anos de 1995 e 2001. Este balanço é realizado desde a perspectiva do *professor como investigador de sua prática*. Todos esses estudos têm a característica comum de que foram realizados pelos próprios professores com seus alunos. A seguir, José Carrillo, comenta esse balanço produzido pelas autoras, dando destaque, em sua análise, ao *professor como investigador*, ao papel da teoria neste tipo de estudo e ao duplo papel de investigador e professor assumido pelos autores dos estudos.

Algumas reflexões sobre as questões fundamentais do livro

A leitura do livro, além de me fascinar, trouxe-me uma série de reflexões e interrogações, as quais, tentando fazer jus à proposta do GTI, gostaria de socializar e discutir com os autores e seus leitores.

Isolina Oliveira e Lurdes Serrazina, no segundo capítulo, destacam a *prática reflexiva* como um modo possível de os professores interrogarem as suas práticas de ensino, sublinhando que esta confere poder aos professores e proporciona oportunidades para seu desenvolvimento profissional, servindo, inclusive, como catalisadora de melhores práticas.

João Pedro da Ponte, no capítulo introdutório do livro, destaca que a *investigação sobre a própria prática*, além das contribuições acima, pode também ajudar os professores a tornarem-se autênticos protagonistas do processo educacional à medida que participam da construção dos conhecimentos do trabalho docente e da construção do patrimônio cultural do grupo profissional ao qual fazem parte.

Essa síntese a respeito da importância da reflexão e da investigação dos professores sobre sua própria prática vai ao encontro da proposta central apresentada por Carr e Kemmis (1988) para superar a principal limitação dos professores que é a sua reduzida autonomia profissional. Eles propõem que os próprios professores construam coletivamente uma teoria de ensino por meio da reflexão crítica e da investigação sobre seu próprio trabalho e sobre seus conhecimentos práticos. Apoiados em Stenhouse, defendem que “os professores devem ser usuários críticos e reflexivos do saber elaborado por outros investigadores e estabeleçam comunidades autocríticas de docentes-investigadores que

desenvolvam sistematicamente um saber educacional que justifique suas práticas educativas". (Carr e Kemmis, 1988, p.199)¹.

Tal autonomia, portanto, é alcançada quando os próprios professores adquirem condições e produzem conhecimentos que os habilitam a desencadear, gerir e controlar: as mudanças curriculares; os processos de avaliação sobre o próprio trabalho ou prática pedagógica; a formulação de políticas educativas; e a validação dos conhecimentos que produzem a partir de sua prática profissional.

Embora, para alguns educadores, isso possa parecer uma utopia, o livro produzido pelo Grupo de Trabalho sobre Investigação (GTI) da APM parece apostar nessa possibilidade. E os estudos relatados na segunda parte do livro mostram que este tipo de investigação é realmente importante para o desenvolvimento profissional dos professores e para uma melhor compreensão dos problemas que afetam suas práticas, obtendo, dessa forma, subsídios para a transformação ou a melhoria do trabalho docente.

O professor escolar, diante desta perspectiva e das contribuições que este tipo de investigação traz para a prática profissional, pode, então, perguntar: todo professor deve ser um investigador sobre sua própria prática? A leitura do livro sugere que não necessariamente. Entretanto, a reflexão aparece como uma exigência do trabalho docente e "a expressão *prática reflexiva* aparece muitas vezes associada à investigação sobre as práticas" (p.29).

Ponte (p.11) e Oliveira e Serrazina (p. 34) sublinham que a reflexão é uma condição necessária e não suficiente para o professor vir a ser investigador. Ou seja, investigar a própria prática pressupõe do professor uma atitude e uma prática reflexiva. A própria natureza complexa e multifacetada da prática exige do professor essa atitude e prática reflexiva. É essa atitude que o faz perceber problemas em sua prática e formular questões que podem levá-lo ou não a um processo investigativo. Ser professor investigador, portanto, configura-se como uma opção profissional. Sendo assim, penso que todo professor que optar por um trabalho investigativo deveria receber apoio e condições para tal, pois, como mostram os trabalhos investigativos relatados no livro, o trabalho investigativo exige do investigador envolvimento, dedicação, paixão e investimento intelectual e emocional².

Entretanto, é difícil precisar quando um processo reflexivo passa a se configurar em um processo investigativo. Parece haver uma fronteira fluída ou nebulosa entre prática reflexiva e prática investigativa. Os trabalhos de Elvira Ferreira e Conceição Patrício, relatados no livro, contemplam de certa forma essa fluidez, pois as próprias autoras preferem utilizar os verbos "refletir" e "analisar" sobre o trabalho desenvolvido e o processo de desenvolvimento profissional, ao invés do verbo "investigar". Mas isso não determina que esse modo de produção de conhecimentos sobre a prática profissional é menos válido ou qualificado que outro. Na verdade, estes trabalhos também trazem compreensões e contributos significativos sobre o processo de desenvolvimento profissional e de trabalho colaborativo na gestão do currículo.

Diante desse quadro, surgem, então, outras perguntas: por que é preciso ou a quem interessa "qualificar" o modo de produção de conhecimentos do professor como investigativo? É essa "qualificação" que garante validade ou relevância aos conhecimentos

produzidos pelos professores? A quem cabe avaliar e validar os conhecimentos produzidos nas investigações sobre a própria prática? Enfim, para quem investigamos?

Embora não tenham sido um objeto de discussão geral da obra, João Pedro da Ponte, em seu capítulo introdutório, aborda, em parte, estas questões. Sugere, primeiramente, que se estabeleça uma distinção entre “investigação sobre a prática” e a “investigação acadêmica usual”. A primeira teria como referência a comunidade profissional e seus problemas e a segunda a perspectiva da comunidade acadêmica. Entretanto, chama a atenção para o fato de que estes conceitos podem aparecer “sobrepostos pois, por um lado, os membros da comunidade acadêmica, sendo também professores, podem querer investigar a sua própria prática e, por outro lado, os professores podem querer fazer investigações sobre sua prática tendo em vista a sua aceitação pela comunidade acadêmica” (p. 12).

Essa sobreposição conceitual, de que fala Ponte, parece atravessar toda a obra. Pois, apesar do compromisso dos autores com a comunidade profissional, não fica claro quem são os interlocutores privilegiados da obra. Talvez isso seja proposital pois, por vezes, parecerem ser os professores escolares. Mas, na maioria das vezes, eu diria que são os formadores de professores e mesmo os investigadores acadêmicos da Área de Educação Matemática. Creio que a obra destina-se a estes três segmentos profissionais pois, pelo que tenho percebido em relação às ações da APM, estes fazem parte da comunidade portuguesa de educadores matemáticos, tendo havido uma relação bastante colaborativa entre os mesmos. O projeto do qual resultou este livro pode ser considerado um exemplo disso e representa um passo importante em relação ao desenvolvimento de uma cultura profissional desde a perspectiva dos professores e de seu trabalho, tendo como colaboradores investigadores acadêmicos.

Mas, olhando sob outra perspectiva, podemos também afirmar que este projeto representa apenas um primeiro grande passo, pois todos os professores escolares envolvidos no processo possuem formação acadêmica em cursos de Mestrado³, o que pode induzir modos de produção de conhecimentos alinhados à tradição acadêmica. Isso não significa uma crítica aos processos teórico-metodológicos privilegiados pelos estudos. Esta é apenas uma hipótese que não pode ser descartada de imediato.

Os estudos do livro que relatam experiências investigativas sobre a própria prática foram produzidos por mestres ou mestrandos em Didática da Matemática, estando alguns diretamente relacionados ao trabalho de tese de mestrado. Isso me faz interrogar: até que ponto essa iniciação ao modo acadêmico de conceber e desenvolver investigações não tem afetado a natureza e o tratamento das questões e problemas que os investigadores selecionaram sobre suas práticas, seja na qualidade de docentes ou de formadores de professores?

A leitura crítica desenvolvida por Lurdes Serrazina e Isolina Oliveira sobre as seis investigações traduzidas em teses de mestrado, que têm como foco a própria prática do professor com seus alunos, mostra que a própria academia está apenas agora começando a se preocupar com este tipo de investigação. Neste sentido, sou propenso a concordar com Ponte quando afirma que estes estudos para obtenção de graus acadêmicos podem trazer contribuições para o processo de investigação sobre a prática profissional, sobretudo para

a “afirmação deste tipo de investigação” junto aos professores e investigadores.

No entanto, sob um outro ponto de vista, as questões e problemas sobre a própria prática, que esses professores investigadores apresentam como objeto de estudo, podem resultar de uma motivação mais extrínseca que intrínseca ao trabalho docente. Por exemplo, dos dez trabalhos de investigação sobre a própria prática profissional, a metade (Irene Segurado, Olívia Sousa, Alexandra Rocha, Helena Fonseca e Lina Brunheira) apresentou como foco de estudo a experiência com aulas investigativas — um tema de interesse que me parece extrínseco à prática cotidiana dos professores escolares, pois este tema é introduzido pela Didática da Matemática a partir de estudos sobre o processo de produção de conhecimentos dos matemáticos. Não estou aqui defendendo que as questões investigativas dos professores devam ser todas elas intrínsecas. Estou apenas apontando um indício de que a perspectiva académica ainda é muito forte na escolha das questões investigativas dos professores. Os professores, em sua prática cotidiana, podem levantar outros problemas e questões de interesse intrínseco e igualmente importantes para a investigação do professor. Mas a percepção de problemas e a formulação de questões investigativas, como dissemos anteriormente, parecem depender substancialmente de uma atitude reflexiva e investigativa dos professores sobre sua prática.

É interessante destacar que os textos do livro que promovem uma discussão de natureza teórico-metodológica sobre o processo de investigar a própria prática são de académicos, notadamente de doutores em Educação ou em Didática da Matemática. São aqueles que procuram produzir uma teorização sobre o processo de investigar a própria prática. Mas qual a sustentação prática ou empírica sobre a qual essa teorização é produzida? A partir de que bases, pressupostos ou perspectivas elaboram essas teorizações?

Acredito que nós, investigadores académicos, somos levados a fazer isso porque, além de possuímos certa experiência investigativa — seja na realização de nossas próprias investigações ou na orientação de projetos de teses —, temos um conhecimento mais alargado sobre os processos de investigação. Embora sejamos académicos com alguma experiência anterior como professores escolares e trabalhamos na formação de futuros professores ou em projetos de formação contínua, nossos olhares e pressupostos são fortemente influenciados pela tradição académica de investigação. Entretanto, há que se destacar, de outro lado, o esforço de alguns docentes universitários que tentam romper com essa tradição académica, buscando e desenvolvendo uma nova literatura que conceba o professor como produtor de conhecimentos a partir da prática. Por isso, admiro e louvo a ousadia do GTI em aventurar-se, envolvendo a colaboração de investigadores universitários e escolares ligados à APM, no desenvolvimento de experiências investigativas e de contributos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de investigações sobre a própria prática profissional.

Parece-me esse empreendimento altamente válido, pois, concordando com Ponte, nenhum dos três grandes paradigmas clássicos de investigação — o positivista, o interpretativo e o crítico — traz elementos teórico-metodológicas que contemplem a perspectiva de investigação sobre a própria prática. Ponte chega a falar na emergência de um quarto paradigma que possa afirmar este tipo de investigação com aprofundamento

epistemológico e critérios mais consistentes de qualidade, mostrando “bons exemplos, o seu valor e potencialidades como instrumento de formação, de mudança educacional e como forma de construção de conhecimento válido sobre a educação” (p. 23).

Eu, particularmente, considero essa hipótese pouco provável pois, considerando a natureza da prática, não creio na existência de *uma* perspectiva teórico-metodológica capaz de dar conta da complexidade da prática profissional, a qual constitui-se em múltiplas dimensões. Institucionalmente, essa prática está sujeita a normas e regulamentos que restringem e delimitam seu campo de ação. Mas, cotidianamente, essa prática é moldada por uma complexa trama de relações sociais e culturais envolvendo alunos, professores, gestores escolares e pais de alunos, avaliadores e supervisores externos, os quais, mediante confronto de interesses, expectativas e compromissos, recriam o mundo da escola e as relações com o conhecimento escolar. Essa é a principal razão pela qual acredito numa perspectiva pluriparadigmática que contemple múltiplos olhares e formas de conceber e tratar a prática profissional. Ou seja, a coerência, consistência e qualidade da investigação do professor sobre seu trabalho docente não reside, propriamente, na filiação e seguimento rigoroso de um determinado enquadramento teórico-metodológico, mas em uma atitude ética, reflexiva e crítica de privilegiar seu objeto de estudo, tentando contemplar os múltiplos aspectos do fenômeno educativo e de seus protagonistas, buscando, para isso, os aportes teóricos que melhor convém ao caso.

Os estudos relatados no livro mostram, em parte, essa tendência pluriparadigmática de investigar a prática. Uma mesma investigação pode contemplar procedimentos de vários paradigmas sem que, com isso, a investigação perca qualidade ou torne-se eclética. Ao contrário, os diferentes aportes teórico-metodológicos podem proporcionar não apenas perspectivas complementares, mas sobretudo entendimentos que ajudam a (re)significar a compreensão do fenômeno mediante triangulação de informações de fontes diversas e de interpretações múltiplas

Os registros escritos em diário de bordo, muito comum no paradigma interpretativo, foram a principal fonte de recolha de informações para seis dos dez trabalhos relatados no livro. Alguns destes registros foram produzidos logo após realizar a prática. Este é o caso dos estudos de Irene Segurado e Alexandra Rocha.

Estes registros foram, em vários trabalhos, complementados com: entrevistas semi-estruturadas; registros, anotações, resoluções ou relatórios escritos por alunos; reflexões, registros orais e escritos e relatórios produzidos por estagiários ou professores em processos de trabalho colaborativo; gravações em áudio ou vídeo.

Há estudos que se valem de procedimentos de recolha de dados muito comuns nas investigações do paradigma positivista como é o caso da investigação de José Manuel Azevedo que aplicou questionários aos alunos, com escalas de atitudes, para avaliar sua experiência de ensino de matemática (derivadas) mediado por computador.

Há também estudos como o de Elvira Ferreira que, para refletir sobre suas experiência em três contextos diferentes de formação contínua de professores – curso, círculo de estudos e trabalho colaborativo — valeu-se de (guar)dados diversos recolhidos formal e informalmente como, por exemplo, relatórios produzidos, registros relativos às sessões de trabalho produzidos durante os processos formativos e até de entrevistas realizadas

para a tese de mestrado.

A essa diversidade de formas de recolha de informações, acrescenta-se os diferentes procedimentos de análise e interpretação dessas informações. Há estudos mais descritivos e analíticos e outros mais narrativos e interpretativos. Há aqueles que utilizam categorias de análise, estabelecendo recortes do fenômeno investigado. Há outros que tentam abarcar a totalidade do fenômeno, apresentando uma abordagem mais reflexiva.

Para os investigadores de tradição acadêmica, essa diversidade de procedimentos na recolha e tratamento das informações pode significar falta, ainda, de procedimentos teórico-metodológicos mais consistentes e validados pela comunidade de investigadores. Entretanto, para aqueles que buscam outras formas e opções de investigação, essa diversidade pode representar justamente uma riqueza de alternativas de que pode se valer o investigador para melhor investigar as questões e problemas que emergem da prática. Daí a razão para afirmarmos que a perspectiva pluriparadigmática é a que, talvez, melhor contemple os processos investigativos que tomam como objeto de estudo a prática ou o trabalho docente.

Isso, entretanto, não significa abdicar de cuidado e rigor nos processos investigativos sobre a própria prática. Mas, por se tratar de um processo investigativo ainda em fase de experiência, parece prematuro, neste momento, estabelecer critérios de qualidade que podem cristalizar algumas formas de investigação e, assim, inibir a emergência de outras. Embora possamos reconhecer como válido o esforço de Ponte (p.22) em apresentar alguns *critérios de qualidade da investigação sobre a prática* — vínculo com a prática; autenticidade; novidade; qualidade metodológica e qualidade dialógica — estes, na verdade, pouco diferem de alguns dos critérios apresentados por Kilpatrick (1996)⁴ para avaliar a investigação acadêmica em Educação Matemática: relevância; coerência/credibilidade/ética; originalidade; rigor e precisão; e abertura (à crítica pública).

Além disso, a quem compete definir critérios de qualidade e validar a investigação sobre a prática docente? Mas, para poder responder a essa questão, talvez seja preciso antes responder duas outras perguntas: Para quem os professores investigam sua própria prática? Quais são seus principais interlocutores? As investigações relatadas no livro parecem mostrar que, em primeiro lugar, são para os próprios praticantes autores, tanto para promover o seu desenvolvimento profissional quanto para melhor compreender e enfrentar os problemas que encontram na prática, podendo, assim, promover a melhoria da mesma. E, em segundo lugar, para os próprios colegas de profissão — professores escolares ou formadores de professores — que podem usufruir os saberes produzidos. Ou seja, não caberia, portanto, aos próprios autores e colegas de prática profissional a tarefa e a competência de validar tais estudos, promovendo discussão pública, envolvendo *actores próximos e afastados da equipa investigativa*, como sugere Ponte (p.22)? Neste sentido, pode ser de grande proveito contar com a participação e colaboração de investigadores acadêmicos, mas sem que estes imponham seus pontos de vista.

O trabalho colaborativo e a investigação colaborativa também foram temas abordados pelo livro. Segundo Boavida e Ponte, “a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais. É o caso da investigação sobre a prática

...” (p. 43). Os autores, entretanto, não deixam clara a diferença que existe entre investigação colaborativa e trabalho colaborativo tomado como objeto de investigação. Além disso, nenhum dos trabalhos investigativos relatados no livro assumiu que tenha desenvolvido uma investigação colaborativa. O que encontramos, em estudos como o de Manuela Pires, o de Conceição Patrício e o de Elvira Ferreira foi o desenvolvimento de investigações que tomam como objeto de estudo o trabalho colaborativo entre professores escolares e formadores de professores. Penso que uma tese acadêmica nunca poderá ser considerada uma investigação colaborativa, pois a autoria e o processo de escrita — e, portanto, de análise, segundo argumento de Artrichter et al. (1996)⁵ — é reservado a uma única pessoa. O máximo que podemos conseguir, neste caso, é desenvolver um projeto investigativo sobre um determinado trabalho colaborativo. Ou seja, investigação colaborativa, no meu entender, implica parceria e trabalho conjunto — isto é, um processo efectivo de co-laboração e não apenas de co-operação, como diferenciam Boavida e Ponte — ao longo de todo o processo investigativo, passando por todas as suas fases, as quais vão desde a concepção, planejamento, desenvolvimento e análise do estudo, chegando inclusive a co-participar do processo de escrita do relatório final.

Ao finalizar essa recensão, gostaria de, mais uma vez, destacar a importância desta publicação não apenas pelas reflexões que ela pode promover e pelos subsídios que traz para o processo investigativo dos professores mas, sobretudo, pela possibilidade de construir uma cultura profissional pautada em estudos investigativos desenvolvidos pelos próprios professores sobre seu trabalho. A leitura deste livro, portanto, torna-se obrigatória tanto para os professores escolares quanto para os formadores de professores e investigadores acadêmicos.

Notas

¹ Carr, W. & Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.

² Nesse sentido, parece-me que Portugal está à frente de outros países como, por exemplo, o Brasil, pois alguns autores do livro conseguiram desenvolver seus projetos investigativos graças à concessão de uma licença sabática.

³ Dos dez autores de trabalhos investigativos sobre a própria prática publicados no livro, sete haviam concluído Mestrado em Didática da Matemática e três estavam por concluí-lo.

⁴ Kilpatrick, J. Fincando estacas: uma tentativa de demarcar a EM como campo profissional e científico. *Zetetiké*. Campinas(SP): CEMPEM—FE/UNICAMP, vol.4, n.5, p. 99–120, 1996.

⁵ Artrichter, H.; Posch, P. & Somekh, B. *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*. London and New York, Routledge, 1996.

Segundo estes autores “*escrever não é apenas comunicar resultados definitivos de uma análise, mas escrever é em si uma forma de análise. É uma continuação do processo de análise sob uma restrição mais severa, porque precisamos dar contorno e forma aos nossos pensamentos interiores. (...) estas grandes dificuldades são um indicio de que escrever significa aprofundar nossa perspectiva e nossa reflexão*” (p. 192).

■ ■ ■

DARIO FIORENTINI
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Brasil
dariof@unicamp.br